

Linee generali e risultati dell'intervento

Università Sapienza di Roma – Lucia Boncori

Comitato Scientifico Progetto

In questo contributo ci siamo proposti di evidenziare soprattutto gli aspetti positivi di interventi di prevenzione dell'abbandono, valorizzando alcune condizioni operative che sembravano essere sfavorevoli, quali: (a) operare su una tipologia di scuole molto differenziate sotto l'aspetto istituzionale e di localizzazione socio-economica (si veda la descrizione del campione); (b) cominciare gli interventi ad aprile, con l'obbligo di tirare le conclusioni ed elaborare le linee guida entro l'anno solare.

Campione

Le scuole partecipanti sono elencate nella tab. 1. Gli alunni coinvolti sono oltre 1.000.

Città	Tipo scuola	Scuola	N		Erica	Igea Sper.	Geometri	Grafica Pubbl.	Linguistico	Socio psico ped.	SCTP	Liceo Ginnasio	Tot. indirizzi
Civitavecchia	ITIS	G. Marconi											43
Fiumicino			28	19									47
Fregene	IISS	P. Baffi											80
Monterotondo	IISS	Cardano											73
Frascati	ITIS	E. Fermi											28
ROMA	IP	C. Cattaneo											164
Roma	ITIS	E. Fermi									24		50
Roma	IP-SCTP	T. Confalonieri					26						81
Roma	ITIS-IISS	L. Pirelli	78	48	46								253
ROMA	LA	V. Ripetta											106
Ariccia	LC	J. Joyce						78	29				107
Roma	LP	V. Gassman							266				266
Roma	LC	Mameli										54	54
		Totale	28	97	48	46	26	159	295	24	54		1271

Tab. 1

Rispetto ad altre recenti ricerche avviate nel Lazio, “Gli ultimi per primi” si caratterizza per una grande varietà nelle tipologie istituzionali (alcune delle scuole elencate, per di più, partecipano con vari indirizzi) e con un’ampia dispersione nel territorio della provincia.

Disegno della ricerca e metodi di analisi

Il disegno generale della ricerca è stato finalizzato a evidenziare quali fattori di rischio, quali fattori protettivi e quali tipologie di intervento fossero significativamente associati a un minor numero di abbandoni. L’impostazione quindi è molto diversa dalle ricerche di tipo sociologico, in cui si indaga sulle caratteristiche degli studenti che hanno già abbandonato la scuola e la formazione, dalle ricerche sulla popolazione dei CFP o, più in genere, sulle “scuole di seconda occasione” a cui si rivolgono gli studenti “dispersi” dopo la loro scelta iniziale (Bertazzoni, Ed., 2009; Brighenti, Ed., 2009).

Le diverse tipologie istituzionali e socio-culturali delle scuole partecipanti alla ricerca ci hanno indotto ad articolare lo studio in due fasi: a) studi su singole scuole; b) confronto tra scuole della stessa tipologia (p. es.: Igea di Roma confrontato con Igea di Fiumicino).

Le tipologie di rischio considerate sono le tre principali categorie desunte dal panorama di ricerche internazionali previamente consultate:

- Chi ha voti scolastici bassi: “Rischio accademico”.
- Chi vive una condizione socio-culturale difficile (modelli culturali non standard, portatori di handicap, immigrati recenti): “Rischio socio-culturale”.
- Chi riceve sanzioni disciplinari: “Rischio comportamentale”.

Per ciascuna categoria sono stati tenuti presenti gli indicatori segnalati dalla letteratura internazionale come “fattori di rischio” o “fattori protettivi” e sono stati avviati appropriati interventi di prevenzione dell’abbandono.

Nell’elaborazione dei risultati è stato tenuto presente che il peso dei predittori può risultare diverso a seconda che i soggetti a rischio siano o non siano portatori di disabilità. In particolare, i predittori rispetto ai quali sono state trovate differenze significative (Kemp, 2007) sono:

- voti scolastici bassi;
- assenteismo;
- scarso coinvolgimento nelle attività scolastiche;
- ripetizione di uno o più anni;
- problemi con la legge;
- adeguatezza dei programmi;
- sanzioni disciplinari;
- aspirazione al lavoro a tempo pieno;
- malattie prolungate.

Gli strumenti utilizzati per raccogliere informazioni e misure dei fenomeni allo studio sono descritti nel paragrafo successivo.

Gli interventi, all'interno delle linee guida offerte, sono stati ideati e realizzati dai docenti che partecipavano alla ricerca, in modo che fossero specificamente adatti alle singole situazioni. Anche in questo - la valorizzazione della professionalità dei docenti - la ricerca "Gli ultimi per primi" si differenzia da altre. La tipologia degli interventi è descritta in un paragrafo successivo.

Dove la qualità metrica delle variabili lo consentiva la verifica dell'ipotesi di casualità o meno delle differenze fra gruppi è stata valutata applicando la metodologia MANOVA (Multiple Analysis of Variance), elaborata con il software "Statistica". Altrimenti sono state utilizzate le più comuni statistiche descrittive.

Gli strumenti di valutazione

Per la valutazione di fattori di rischio e protettivi non desumibili dai dati abitualmente archiviati dalle scuole è stato utilizzato il questionario **Focus 13** (Boncori, 2010; Boncori e Di Marco, 2010), messo a punto specificamente per questa ricerca sulla base del preesistente Focus 12 (Boncori, 2010). Il questionario è stato somministrato dai docenti e i risultati sono stati elaborati nel Laboratorio di "Test di personalità e orientamento" del Dipartimento di Psicologia (Sapienza - Università di Roma) coordinato dalla prof. L. Boncori.

Le scale di Focus 13 che danno valutazioni attinenti ai fattori di rischio sono:

- B: Background culturale: risorse ambientali facilitanti il rendimento scolastico (valori alti);
- C: Coetanei considerati indifferenti (C-);
- D: Difficoltà personali (valori alti);
- F: Famiglia percepita come indifferente (F-);
- MF: Attribuzione alla famiglia di aspirazioni a una precoce occupazione (MF-);
- P: Pressioni ambientali (valori alti);
- Q Quantità delle informazioni (valori bassi);
- I.1 - I.8 (valori bassi). Interessi non congruenti con il tipo di scuola;
- L2: Aspirazione a professioni esecutive e dipendenti per cui una laurea è irrilevante;
- L1, L2, L3 Aspirazione a professioni non precisate: Valori bassi o conflittuali;
- E: Estranei adulti (fra cui gli insegnanti) percepiti come irrilevanti (E-);
- O: Opposizione all'istituzione educativa (valori alti);
- R: Resilienza (valori bassi);

- Z: Autovalutazioni del profitto basse.

Le scale di Focus 13 che valutano fattori protettivi sono:

- A: Attivazione personale;
- B: Background culturale: risorse ambientali facilitanti il rendimento scolastico (valori alti);
- R Resilienza (valori alti);
- C: Coetanei considerati importanti (C+);
- F: Famiglia percepita come importante (F+);
- MF Attribuzione alla famiglia di aspirazioni a uno status lavorativo elevato (MF+);
- E: Estranei adulti (fra cui gli insegnanti) percepiti come autorevoli (E+);
- P: Pressioni ambientali (valori bassi);
- Q: Quantità delle informazioni (valori alti);
- U: Utilizzazione dell'informazione pubblica (valori alti);
- I.1 - I.8 (valori alti). Interessi congruenti con il tipo di scuola;
- L1 Aspirazione a professioni per cui è necessaria una laurea (valori alti);
- L3 Aspirazione per attività imprenditoriali o libera professione (valori alti);
- O: Opposizione all'istituzione educativa (valori bassi);
- Z Autovalutazioni del profitto alte.

Per stimolare e valutare l'efficacia degli interventi sono stati proposti i seguenti strumenti:

Scheda di autoanalisi, di G. Simoneschi, Ph.D., Comitato Scientifico della ricerca, che pone agli insegnanti quesiti su:

- Aspetti relazionali;
- Metodologia didattica;
- Pratiche organizzative;
- Rapporti esterni (con famiglie, Enti, Università).

Griglia per la valutazione formativa, di C. Messana, professore all'Università Pontificia Salesiana, Comitato Scientifico della ricerca. La griglia pone quesiti ai docenti sulle aree:

- Attività formative: quantità e varietà.
- Destinatari: quantità e scelta mirata.
- Interventi di rinforzo: Funzionalità.
- Interventi: Motivazione.
- Materiali didattici: presenza e varietà.
- Obiettivi: definizione e varietà.
- Situazione di partenza: definizione.
- Strumenti valutativi: compito in classe.
- Strumenti valutativi: interrogazione.

- Strumenti valutativi: test di profitto.
- Strumenti valutativi: varietà.
- Valutazione: Comunicazione analitica.
- Valutazione: replica.
- Valutazione: Comunicazione analitica tipica.
- Valutazione: Comunicazione in funzione motivazionale.

Obies, questionario per la formulazione di obiettivi educativi (Boncori, 1975a; Boncori, 1975b), che offre una guida particolareggiata per la formulazione di obiettivi educativi e didattici, utilizzabili sia nella formulazione di progetti per il contrasto dell'abbandono e della dispersione sia in riferimento alla valutazione formativa.

Risultati preliminari

In questa relazione, necessariamente sintetica, riferiamo soltanto i risultati osservati in una delle scuole partecipanti, limitatamente alle valutazioni ottenute con il questionario Focus 13. La scuola è stata scelta in quanto partecipavano alla ricerca numerosi alunni, afferenti a quattro diversi indirizzi: a parità di condizioni sociali della zona, la diversità di indirizzi consentiva di ottenere indicazioni particolarmente utili per la formulazione delle linee guida.

La scuola a cui ci riferiamo è a Roma, in una zona di media periferia, collegata con mezzi pubblici e metropolitana ed ha quattro indirizzi (Igea, Igea sperimentale, Geometri, Linguistico). Hanno partecipato alla ricerca "Gli ultimi per primi" 10 sezioni scolastiche, a cui erano complessivamente iscritti 253 studenti all'inizio dell'a.s. 2009/10.

Gli studenti iscritti ai diversi indirizzi hanno avuto tassi di abbandono diversi a seconda dell'indirizzo. Per quel che riguarda gli studenti della prima classe, a cui sono stati somministrati i questionari, sono state osservate le frequenze riportate nella tab. 2.

Indirizzi	Tot. Alunni	Ammessi alla classe successiva (n°)	Ammessi alla classe successiva (%)	Ripetono l'anno	Dispersioni e abbandoni	Alunni "recuperati" (N°)	Alunni "recuperati" (%)
Linguistico	81	78	96,30	1	2	21	60,00
Geometri	46	38	98,00	4	4	23	67,65
Igea	78	64	82,05	6	8	24	41,38
Igea Sperm.	49	36	73,47	7	6	17	44,74

Tab. 2 - Promozioni, ripetenze, dispersioni e abbandoni a seconda dell'indirizzo

Gli studenti che hanno partecipato alla somministrazione di Focus 13 e hanno dato risposte valide al 90% o più dei quesiti sono stati in tutto 196, cioè il 77%.

Il numero degli studenti “recuperati” è la differenza fra numero di studenti ammessi al 2° anno e numero di studenti che, all'interno dell'insieme degli ammessi, al 1° trimestre/quadrimestre avevano una o più insufficienze in un insieme di quattro materie ritenute per esperienza dei docenti indicative di rischio (Matematica, Inglese, due discipline caratterizzanti l'indirizzo). La percentuale è stata calcolata come rapporto fra numero di studenti “recuperati” e numero di studenti che al 1° trimestre avevano una o più insufficienze del tipo descritto. La proporzione degli alunni “recuperati” è consistente in tutti e quattro gli indirizzi, ma varia fra una proporzione di poco superiore al 40% per i due indirizzi del tipo IGEA e il 60% o più per gli altri due indirizzi. Ci sono differenze anche fra sezioni diverse all'interno dello stesso indirizzo.

Fattori protettivi e fattori di rischio nei diversi indirizzi

Gli studenti iscritti ai quattro indirizzi erano diversamente caratterizzati quanto alla presenza di fattori di rischio e di fattori protettivi, come evidenziano i punteggi medi ottenuti nelle diverse scale di Focus 13. I valori nella tab. 3 si riferiscono a una scala numerica standard (“punti C”) che va da 1 a 10, con media aritmetica 5 e deviazione standard 2. I valori in neretto superano la media di un punto standard o più, mentre i valori in neretto corsivo sono inferiori alla media un punto standard o più. La colonna riferita all'insieme dei quattro indirizzi ci dà poche informazioni per migliorare l'efficienza degli interventi: il fatto che il punteggio riguardante gli interessi sportivi sia superiore alla media è probabilmente connesso con la prevalenza maschile degli alunni di questa scuola e il fatto che il punteggio negli interessi prosociali sia un po' inferiore alla media segnala un problema educativo generale.

Scale di Focus 13	Linguistico	Geometri	Igea	Igea Sperm.	Tutti gli indirizzi insieme
A Attivazione personale	5,19	5,27	4,11	4,31	4,70
B Background culturale	5,62	5,03	4,85	5,55	5,22
I.1c Interessi 1. culturali	5,08	5,30	4,48	4,28	4,79
I.3a Interessi 3. artistici	5,24	4,78	4,28	3,90	4,57
I.4p Interessi 4. prosociali	5,30	3,84	4,54	3,93	4,44
I.5i Interessi 5. istituzionali e commerciali	4,92	5,14	5,26	5,14	5,12
I.6s Interessi 6. sportivi	5,24	5,84	5,65	5,52	5,57
I.7t Interessi 7. tecnico-scientifici	4,11	7,43	5,15	5,34	5,50
I.8g Interessi 8. per attività generiche	5,19	4,86	5,02	5,62	5,14
L1 Livello di aspirazione 1. professioni per cui è necessaria una laurea	5,95	5,38	4,26	4,66	5,03
L2 Liv. di aspiraz. 2. profess. per cui una laurea è irrilevante	4,05	5,59	5,35	5,66	5,15
L3 Liv. di aspiraz. 3. attività imprenditoriale (la laurea è irrilevante)	4,54	5,78	5,11	5,07	5,13
I.2e Interessi 2. economici	5,03	6,08	5,11	5,48	5,40
D Difficoltà	4,62	4,70	5,07	4,34	4,72
U Utilizzazione dell'informazione pubblica	5,27	4,68	5,39	5,10	5,13
F Famiglia percepita importante (F+) o indifferente (F-)	5,65	5,38	3,98	4,79	4,90
E Estranei adulti percepiti come autorevoli (E+) o irrilevanti (E-)	5,22	5,46	4,22	5,00	4,93
MF Mire attribuite alla famiglia (MF+ = aspirazione a un titolo di studio elevato MF- = aspirazione a una precoce occupazione)	5,92	4,89	4,83	4,93	5,13
C Coetanei percepiti importanti (C+) o indifferenti (C-)	4,81	5,16	4,46	4,48	4,72
Q Quantità delle informazioni	5,14	5,81	5,04	5,72	5,39
O Opposizione all'istituzione educativa	5,84	5,54	4,85	5,97	5,48
P Pressioni ambientali	5,54	5,16	5,35	5,59	5,40
R Resilienza	4,43	4,70	5,50	5,14	4,97
Z Autovalutazioni del profitto	5,92	5,86	4,63	5,00	5,33
N Validi	37	37	46	29	149

Tab. 3 - Punteggi medi alle scale di Focus 13 ottenuti da studenti di diverso indirizzo

I valori medi di Focus 13 riportati nella tab. 3 evidenziano però valori medi diversi a seconda dell'indirizzo scolastico seguito dagli studenti. I punteggi di tutte le scale di Focus 13, sottoposti all'analisi MANOVA assumendo come variabile indipendente l'appartenenza degli studenti ai quattro indirizzi ha dato come risultato d'insieme ("effetto principale") la risposta che le differenze d'insieme nelle 24 scale di Focus non possono ragionevolmente essere imputate al caso ($p < 0,001$, Lambda di Wilks = 0,27 e R di Rao = 2,76 per gdl 1 = 72 e gdl 2 = 365).

I test "post hoc" hanno evidenziato che gli studenti iscritti all'indirizzo (Igea sperimentale) dove è stata più bassa (73,6%) la proporzione di ammessi all'anno successivo si caratterizzano per punteggi medi significativamente più bassi rispetto a uno o più degli altri indirizzi nelle scale:

- I.3a Interessi 3. artistici;
- I.4p Interessi 4. prosociali;
- I.7t Interessi 7. tecnico-scientifici;
- R: Resilienza;
- O: Opposizione all'istituzione educativa.

Viceversa, hanno punteggi medi significativamente più alti nelle scale:

- L2: Aspirazione a professioni esecutive e dipendenti per cui una laurea è irrilevante;
- Q: Quantità delle informazioni.

Gli interessi degli alunni di questa sezione (v. tab. 3) hanno punteggi medi particolarmente bassi nelle aree indicate, una delle quali (I,7t), insieme alla I.5i che ha valori appena medi, è attinente all'indirizzo seguito: Siamo quindi in presenza di una modesta motivazione intrinseca allo studio. Gli interessi sono più spiccati per l'aspetto utilitario del conseguimento di un titolo di studio di livello intermedio (scala L2) utile per ottenere un lavoro poco qualificato (I8g).

L'opposizione all'istituzione educativa è elevata (scala O), come anche la percezione di essere "oppressi" dall'ambiente familiare (scala P) e la resilienza, di livello medio, non è un fattore protettivo abbastanza forte.

Alla luce delle ricerche internazionali questo gruppo è inquadrabile nel "rischio socioculturale": scarsa motivazione a proseguire gli studi. Sembra irrilevante invece il fatto di essere abbastanza bene informati sulle possibilità formative.

Per ottenere risultati migliori con studenti così caratterizzati bisognerebbe mirare a trasformare la motivazione da estrinseca in intrinseca e sviluppare la resilienza aiutandoli a valorizzare le risorse del proprio ambiente, sia educativo sia familiare, individuandone gli aspetti positivi.

Gli iscritti agli indirizzi Linguistico e Geometri, in cui la quasi totalità degli studenti è stata ammessa all'anno successivo si caratterizzano per punteggi medi significativamente più bassi rispetto a uno o più degli altri indirizzi nelle scale:

- Q Quantità delle informazioni.

Viceversa, hanno punteggi medi significativamente più alti nelle scale:

- A Attivazione personale;
- I.3a Interessi 3. artistici;
- I.4p Interessi 4. prosociali;
- L1 Livello di aspiraz.1. profess. per cui è necessaria una laurea
- F Famiglia percepita importante (F+);
- O: Opposizione all'istituzione educativa (differenza significativa solo fra linguistico, con livello di opposizione medio, e sperimentale, dove il punteggio è molto basso);
- Z Autovalutazioni del profitto.

I risultati confermano la scarsa rilevanza della quantità delle informazioni sulle opportunità formative. I punteggi più elevati descrivono una situazione migliore, rispetto agli altri indirizzi, sotto l'aspetto motivazionale (maggiore attivazione, più interessi, aspirazione a un titolo di studio elevato) e socio-culturale: forte legame con la famiglia e buona autovalutazione del profitto.

Gli studenti dei due indirizzi con minore tasso di rischio differiscono però significativamente fra loro nelle scale:

- I.7t Interessi 7. tecnico-scientifici (M.A. = 4,11 al linguistico e 7,43 a Geometri);

- L2: Aspirazione a professioni esecutive e dipendenti per cui una laurea è irrilevante (M.A. = 4,05 al linguistico e 5,59 a Geometri);
- L3 Livello di aspiraz. 3. attività imprenditoriale (M.A. = 4,54 al linguistico e 5,78 a Geometri).

Le differenze sono congruenti con la specificità degli indirizzi seguiti.

Verifica iniziale della validità del modello

Il modello generale d'intervento, delineato all'inizio della ricerca in base ai risultati di ricerche analoghe riferiti nella letteratura internazionale, ha implicato l'uso di numerose misurazioni, in parte desunte dagli archivi scolastici e in parte ottenute con il questionario "Focus 13". Il progetto "Gli ultimi per primi" si è caratterizzato anche sotto l'aspetto delle misurazioni utilizzate come insolitamente ampio rispetto agli altri recenti progetti italiani. Al termine di una fase durata quasi un anno abbiamo verificato se l'insieme delle misurazioni era efficiente e se la diversa efficienza relativa di alcune misurazioni ci consentiva di impostare linee guida più concrete e di riprogrammare un'eventuale prosecuzione in modo da migliorare ulteriormente l'efficacia degli interventi.

Il metodo scelto per l'elaborazione dei dati disponibili è stato l'analisi della regressione multipla⁴, tecnica introdotta da Pearson oltre un secolo fa e largamente usata nelle ricerche in scienze umane, per studiare la relazione fra alcune variabili "indipendenti", o predittori, ed una variabile "dipendente", detta anche criterio. In generale, la regressione multipla permette al ricercatore di

porsi la domanda "qual è il miglior predittore di...". Per esempio, nel nostro caso il ricercatore potrebbe voler conoscere, fra le tante informazioni disponibili, qual è il miglior predittore del successo scolastico. Nel nostro caso, il criterio "successo scolastico" è l'ammissione all'anno scolastico successivo e i predittori sono le informazioni disponibili sugli alunni al termine del 1° trimestre/quadrimestre. L'analisi della regressione multipla dà anche altre informazioni: quantifica l'efficienza dell'insieme delle misurazioni usate e dice quanto "pesa" ciascuna delle misurazioni nella predizione del successo scolastico.

Sotto l'aspetto dell'elaborazione numerica, lo schema di calcolo si basa sull'individuazione di una retta che consenta di rappresentare al meglio l'insieme dei punti che in un piano cartesiano configurano le correlazioni fra i predittori e il criterio. Se il predittore è soltanto uno è facile costruire una rappresentazione grafica, perché ci si riferisce a un piano bidimensionale. Se i predittori sono numerosi, come nel nostro

⁴ Un'introduzione più ampia (e comunque per non matematici) al metodo della regressione si può trovare nel volume di L. Boncori *I test in psicologia. Esercitazioni pratiche* (Bologna, Il Mulino, 2008).

caso, ci si riferisce a un iperpiano e la rappresentazione grafica sarebbe complessa e non chiara. Per questo motivo, qui riportiamo solo una sintesi dei risultati numerici tab. 4).

INDIRIZZI	IGEA	IGEA Sper.	Geometri	Linguistico
N alunni ⁵	56	35	40	65
R ² tra predittori e scrutinio finale	0,94	0,98	0,99	0,97
PREDITTORI (peso beta)				
Note disciplinari	-0,20	-0,12	-0,28	0,03
Assenze (giorni)	-0,20	-0,34	0,14	
Voti in Matematica 1° trimestre		-0,50		-0,51
Voti in Inglese 1° trimestre	0,44	-1,08		0,53
Voti in Diritto Italiano 1° trimestre (IGEA, Sper., Geom.)		-0,13	0,38	
Voti in Economia aziendale 1° trimestre (IGEA e Sper.)	0,07			
Voti in Disegno e progettazione 1° trimestre (Geom.)			-0,59	
Voti in Latino 1° trimestre (Linguistico)				0,07
Voti in Francese 1° trimestre (Linguistico)				
Voti in Condotta 1° trimestre		4,84	0,03	1,22
Totale insufficienze in Matematica, Inglese e due materie caratterizzanti		0,20		-0,16
A: Attivazione personale		0,61	-0,17	0,10
B: Background culturale: risorse ambientali facilitanti il rendimento scolastico				
C: Coetanei considerati importanti (C+) o indifferenti (C-)		0,38		-0,19
D: Difficoltà		-0,30	0,36	
E: Estranei adulti percepiti come autorevoli (E+) o irrilevanti (E-)			-0,16	
F: Famiglia percepita come importante (F+) o indifferente (F-)		-0,47	0,56	
I.1c.: Interessi per discipline a forte contenuto scientifico o culturale	0,15			
I.3a.: Interessi artistici	0,20	-1,58	0,16	0,07
I.4p. Interessi per attività educative e sociali		-1,72		
I.5i. Interessi per interventi di tipo istituzionale e commerciale	0,09	2,35		
I.6s. Interessi per attività fisiche e sportive		0,27	0,12	
I.7t. Interessi matematici e tecnico-scientifici		1,42		
I.8g. Interessi per attività impiegatizie generiche		-0,84	0,03	0,16
I.2e. Attenzione agli aspetti economici delle carriere		1,53	-0,25	
L1 Aspirazione a professioni per cui è necessaria una laurea		-0,21		0,07
L2 Aspirazione a professioni esecutive e dipendenti per cui una laurea è irrilevante		0,49	-0,19	0,15
L3 Aspirazione per attività imprenditoriali o libera professione		-0,67		
MF Attribuzione alla famiglia di aspirazioni a uno status lavorativo elevato (MF+) o a una precoce occupazione (MF-)	0,10	-0,36	0,52	
O Opposizione all'istituzione educativa		0,88		
P Pressioni ambientali		-0,87	0,18	-0,19
Q Quantità delle informazioni	0,20		0,00	
R Resilienza		2,04	0,18	
U Utilizzazione dell'informazione pubblica		0,19		
Z Autovalutazioni del profitto		-1,21	0,22	

Tab. 4 – Analisi della regressione multipla riferita al criterio “ammissione al 2° anno”

⁵ Gli iscritti nei quattro indirizzi erano complessivamente N = 253, ma da questo studio sono stati esclusi sia gli alunni ritirati prima di aprile sia gli alunni non presenti alla somministrazione del test e quelli che hanno risposto a meno del 90% dei quesiti. I dati mancanti possono aver indotto una minore rappresentatività dei risultati: nello studio più ampio, su tutte le scuole partecipanti, verrà discusso il peso di questa decurtazione. I coefficienti in neretto evidenziano coefficienti statisticamente significativi al livello $p < 5\%$, quindi più generalizzabili degli altri.

L'efficienza generale del modello adottato è valutata dai coefficienti R^2 ("coefficiente di determinazione"), il cui valore mediano è $R^2 = 0,975$. Il valore di R quadro varia fra 0 e 1 e si interpreta in riferimento alla percentuale di variabilità della misura-criterio (l'ammissione alla 2ª classe) spiegata dall'insieme dei predittori. Se l'insieme dei predittori spiegasse l'esito finale in modo perfetto, avremmo $R^2 = 1$. Se abbiamo $R^2 = 0,975$, significa che siamo riusciti a spiegare il 97,5% della variabilità degli esiti, nell'insieme degli indirizzi. Possiamo quindi concludere che il nostro modello, nelle grandi linee, si è rivelato molto efficiente.

Nella tab. 4, in corrispondenza di ciascun predittore e di ciascun indirizzo, sono anche riportati i pesi standardizzati, e quindi confrontabili, di ciascun predittore (in neretto i valori beta statisticamente significativi a livello $p < 5\%$). Per una migliore confrontabilità fra indirizzi, il valore dell'intercetta (media) è stato considerato per tutti = 0. Il segno negativo indica che il predittore a cui è associato, per gli alunni di quell'indirizzo, è un fattore di rischio ai fini del buon esito dell'anno scolastico, mentre il segno positivo (ossia: l'assenza di segno algebrico) indica il peso di quell'indicatore ai fini della buona riuscita. Il procedimento seguito ("stepwise forward") seleziona automaticamente i predittori in ordine di importanza ai fini di una previsione accurata dell'esito: quando in una casella non c'è nessun valore, significa che quel predittore è stato automaticamente scartato dal procedimento in quanto non produce miglioramenti nella predizione già ottenuta. In questo studio-pilota abbiamo inserito più predittori di quanti sarebbe consigliabile dato il numero di alunni (però i predittori considerati sono appropriati per il numero totale degli alunni delle scuole partecipanti). Alcuni predittori perciò potrebbero avere peso diverso in un campione più ampio.

La prima informazione che dà la tab. 4 è che non tutti i predittori sono importanti per tutti gli indirizzi. Non solo: alcuni predittori sono inquadrabili come "fattori di rischio" (beta negativi) in alcune scuole e come "fattori protettivi" (segno positivo) in altri. Appare quindi confermata l'importanza dell'individualizzazione, segnalata nel contributo di L. Cantatore.

Un esame dei risultati presenti nella tab. 4 in riferimento alla tipologia degli abbandoni e della dispersione evidenziata dalla letteratura ci conferma che:

- le valutazioni scolastiche del 1° trimestre/quadrimestre hanno in genere un peso importante nel definire la condizione di rischio degli alunni, anche se per alcuni indirizzi il peso è maggiore in direzione positiva e in altri in direzione negativa; anche le autovalutazioni del profitto (scala Z di Focus 13) sono indicative, ma soltanto per gli alunni che percepiscono di essere in una situazione di rischio e soltanto per due degli indirizzi considerati: sembra non confermata l'ipotesi ottimistica di alcuni che la cosiddetta "auto-

- efficacia percepita” (anche quando sia in contraddizione con i risultati scolastici oggettivi) produca successo scolastico;
- il basso livello di interessi e di aspirazioni professionali (v. scale di Focus 13) appare ripetutamente come un fattore importante, come pure l’attribuzione alla famiglia di scarse motivazioni per il successo accademico-professionale dei figli, l’attivazione personale e la presenza di motivazioni “estrinseche” (Focus 13: I.8g. e I.2e); anche i rapporti con la famiglia, i coetanei, gli adulti importanti (fra cui gli insegnanti) e la scuola hanno pesi rilevanti, anche se variabili da un contesto scolastico all’altro, come pure la Resilienza, che con queste componenti sociali è in rapporto dinamico;
 - gli indicatori attinenti al comportamento (Note disciplinari, Assenze, Voto in condotta) sono anch’essi rilevanti, sia in direzione positiva (voto in condotta) sia in direzione negativa (note e giorni di assenza).

Hanno invece peso trascurabile alcuni fattori, fra cui il Background familiare (Scala B di Focus 13). Nella scuola oggetto dello studio-pilota non sembra avere nessuna importanza, in nessuno dei quattro indirizzi, la provenienza degli alunni da ceti sociali culturalmente più elevati: viene rispettata la “mission” della scuola statale che offre pari opportunità a tutti.

CONCLUSIONI E LINEE GUIDA

In questa prima stesura della relazione sono stati esposti solo dati esemplificativi e parziali, per esigenze di tempestività e concisione.

Sembra comunque evidente, dall’insieme dei dati, l’utilità di mantenere il riferimento alle tre tipologie di studenti “a rischio” secondo la letteratura internazionale:

- Chi ha voti scolastici bassi: “Rischio accademico”.
- Chi vive una condizione socio-culturale difficile (modelli culturali non standard, portatori di handicap, immigrati recenti) o comunque percepita come tale: “Rischio socio-culturale”.
- Chi riceve sanzioni disciplinari: “Rischio comportamentale”.

Fra gli studenti esaminati sembra numericamente prevalente la tipologia del “Rischio socio-culturale”, in cui il principale fattore di rischio è la scarsa motivazione per lo studio, la povertà di interessi culturali, la scarsa maturazione di una progettazione del proprio futuro. Questo ci conferma sull’opportunità di privilegiare percorsi di valutazione formativa che incrementino il circolo virtuoso “maggiore motivazione – migliore profitto – migliore autostima – diminuzione del rischio”.

Lo studio pilota su un Istituto d'Istruzione Superiore romano con quattro diversi indirizzi ha verificato l'efficacia del modello di analisi messo in atto, che ci ha consentito di predire l'esito degli scrutini di fine d'anno con elevata precisione (coefficiente di determinazione R^2 con valori da $R^2 = 0,94$ a $R^2 = 0,99$ a seconda dell'indirizzo scolastico seguito).

Lo studio ha anche confermato l'adeguatezza alla nostra situazione scolastica delle tre categorie desunte dalla letteratura internazionale.

Si è anche visto, però, che i fattori di rischio e i fattori di protezione assumono peso diverso nelle diverse realtà scolastiche. Sarebbe quindi interessante individuare i modelli d'intervento rivelatisi più efficienti (le scuole partecipanti ne hanno ideato e descritto una grande varietà) e proporre a scuole diverse di realizzare una ridotta tipologia di interventi standard, per diffondere le "buone pratiche", verificare in quali condizioni conducono alla massima efficacia e concretizzare modelli d'intervento da proporre prioritariamente a seconda delle caratteristiche rilevate nelle scuole all'inizio dell'anno scolastico.

Bibliografia citata

AL-BAHAN, E.M. (2008). Student style questionnaire in relation to improved academic scores in Kuwaiti middle-school science classes. *Social Behavior and Personality*, 36 (2), 217-228.

BERTAZZONI, C. (a cura di -) (2009). *Le scuole di seconda occasione*, vol. 2. Erickson, Gardolo (TN).

BONCORI, L. (1975a), Un questionario per la formulazione collegiale degli obiettivi educativi I, *Orientamenti Pedagogici*, vol. 22, 471-486.

BONCORI, L. (1975b), Un questionario per la formulazione collegiale degli obiettivi educativi II, *Orientamenti Pedagogici*, vol. 22, 929-958.

BONCORI, L. (2008), I test in psicologia. Esercitazioni pratiche. Bologna, Il Mulino.

BONCORI, L. (2010). *Focus, questionario per l'orientamento*. Copyright L. Boncori, Roma.

BONCORI, L. e DI MARCO, M. (2010). *Focus-software*. Copyright L. Boncori, Roma.

BRIGHENTI, E. (a cura di -) (2009). *Le scuole di seconda occasione*, vol. 1. Erickson, Gardolo (TN).

CARAWAY, K., TUCKER, C.M., REINKE, W.M., & HALL, C. (2003). Self-efficacy, goal orientation, and fear of failure as predictors of school engagement in high school students. *Psychology in the Schools*, 40, 417-427.

CHINIEN, C., BOUTIN, F. (2001). Qualitative assessment of cognitive-based dropout prevention strategy. *The High School Journal*; 85, 1-11.

- CHRISTENSON, S.L., SINCLAIR, M.F., LEHR, C.A., & GODBER, Y. (2001). Promoting successful school completion: Critical conceptual and methodological guidelines. *School Psychology Quarterly*, 16, 468-484.
- CHRISTENSON, S.L., & THURLOW, M.L. (2004). School dropouts: Prevention considerations, interventions, and challenges. *Current Directions in Psychological Sciences*, 13, 36-39.
- CORNER, J.P., HAYNES, N.M., JOYNER, E.T., & BEN-AVIE, M. (1996). *Rallying the whole village: The Corner process of reforming education*. New York, Teachers College.
- DEVINE, J. (1996). *Maximum security. The culture of violence in inner-city schools*. Chicago, University of Chicago Press.
- DUNN, C., CHAMBERS, D., and RABREN, K., Variables Affecting Students' Decisions to Drop Out of School (2004). *Remedial and Special Education*, vol. 25, n. 5, 314-323.
- EASTON, L.B. (2007). *Engaging the Disengaged: How Schools Can Help Struggling Students Succeed*. Paul Chapman Publishing, London.
- EDMONDSON, J.H., & WHITE, J. (1998). A tutorial and counseling program: Helping students at risk of dropping out of school. *Professional School Counseling*, 1, 43-47.
- EKSTROM, R.B., GOERTZ, M. E., POLLACK, J.M., & ROCK, D.A. (1986). Who drops out of high school and why? Findings from a national study. *Teachers College Record*, 87, 356-373.
- ENSMINGER, M.E., SLUSARCICK, A.L. (1992). Paths to high school graduation or dropout. A longitudinal study of a first grade cohort. *Sociology of Education*, 95-113. [S&S].
- EURISPES (1991), *I soggetti deboli nella Regione Lazio: la domanda e l'offerta di assistenza sociale per anziani e portatori di handicap*, Roma, Eurispes.
- FARMER, T., PRICE, L., O'NEAL, K., MAN-CHI, L., GOFORTH, J., CAIRNS, B., et al. (2004). Exploring risk in adolescent African American youth. *American Journal of Community Psychology*, 33, 51-60.
- FINE, M., & ROSENBERG, P. (1983). Dropping out of high school: The ideology of school and work. *Journal of Education*, 165, 257-272.
- FINN, J. K. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59, 117-142.
- GALL, M., GALL, J.P., & BORG, W.R. (2007). *Educational research: An introduction* (4th ed.). Toronto, Pearson.
- GRAYSON, T. E. (1998), Dropout prevention and special services. In F.R. Rusch & J. G. Chadsley (Eds.), *Beyond high school. Transition from school to work* (pp. 77-98). Belmont, CA, Wadsworth.
- GUNN, T.M., CHORNEY, D.W., and POULSEN, J.C. (2009), High School Completion: A Comprehensive Review of Projects Directed Toward Keeping Students in School. *The Journal of At-Risk Issues*, vol. 15, n. 1, 17-24.

- HOLT, J. (1995). *How children fail*. New York, Addison Wesley Longman.
- ISTAT, *Ingresso dei giovani nel mercato del lavoro*. Periodo di riferimento: Il trimestre 2009 (30 settembre 2010). Roma, ISTAT.
- KEMP, S.E. (2006). Dropout policies and trends for students with and without disabilities. *Adolescence*; Summer 2006; 41, 162, 235-250.
- LEHR, C.A., HANSEN, A., SINCLAIR, M.F., & CHRISTENSON, S.L. (2003). Moving beyond dropout towards school completion: An integrative review of data-based interventions. *School Psychology Review*, 32, 342-364.
- LESSARD, A., BUTLER-KISBER, L., FORTIN, L., MARCOTTE, D., POTVIN, P., ROYER, E. (2008). Shades of disengagement: high school dropouts speak out. *Social Psychology of Education*, 11, 25-42.
- McPARTLAND, J.M. (1994). Dropout prevention in theory and practice. In R. Rossi (Ed.), *Students at risk. Context and framework for positive change* (pp. 255-276). New York, Teachers College.
- PHELAN, W.T. (1992). Building bonds to high school graduation: Dropouts intervention with seventh and eighth graders. *Middle School Journal*, 24 (2), 33-35.
- PITTMAN, R.B. (1986), Importance of personal, social factors as potential means for reducing high school dropout rate. *The High School Journal*, 70, 7-13.
- RODERICK, M. (1993). *The path to dropping out: Evidence for intervention*. Westport, CT, Auburn House.
- RUMBERGER, R.W. (1987). High school dropouts: A review of issues and evidence. *Review of Educational Research*, 57, 101-112.
- SATCHWELL, K. (2004). *Literature review for high school completion rate project*. Alberta Education.
- SCHARGEL, F.P., & SMINK, i. (2001). *Strategies to help solve our school dropout problem*. Larchmont, New York, Eye on Education.
- SHIN, R., DALEY, B., VERA, E. (2007). The Relationships of Peer Norms, Ethnic Identity, and Peer Support to School Engagement in Urban Youth. *Professional School Counseling*; 10, 4, 379-388.
- SINCLAIR, M.F., CHRISTENSON, S.L., LEHR, C.A., & ANDERSON, A.R. (2003). Facilitating student engagement: Lessons learned from Check & Connect longitudinal studies. *The California School Psychologist*, 8, 29-41.
- SOUTH, S.J., HAYNIE, D.K., & BOSE, S. (2005). Student mobility and dropout. *Social Science Research*, 36 (1), 68-94.
- STROM, R.E. & BOSTER, F. J. (2007), Dropping Out of High School: A Meta-Analysis Assessing the Effect of Messages in the Home and in School. *Communication Education*, 56 (4), 433-.
- SUH, S., & SUH, J., Risk Factors and Levels of Risk for High School Dropouts (2007). *Professional School Counseling*, 10, 3, 297-306.

SUH, S., SUH, J., & HOUSTON, I. (2007). Predictors of categorical at-risk high school dropouts. *Journal of Counseling and Development*, 85, 2, 196-203.

TIDWELL, R. (1988). Dropouts speak out: Qualitative data on early school departures. *Adolescence*, 23, 939-954.

VALLERAND, R.J., FORTIER, M.S., & GUAY, F. (1997). Self-determination and persistence in a real-life setting: Toward a motivational model of high school dropout. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 1161-1176.

WARREN, J.R., & HALPERN-MANNERS, A. (2007). Is the glass emptying or filling up? Reconciling divergent trends in high school completion and drop out. *Educational Researcher*, 36, 6, 335-343.